

## РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378

*Алексеева Е.В., Федорова С.Н.*

*Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)*

### ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

*E. Alekseeva, S. Fedorova*

*Mari State University, Yoshkar-Ola*

### LINGUISTIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN MULTICULTURAL EDUCATION SPACE: INTEGRATIVE APPROACH

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность интегрированного подхода в развитии языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве. Рассматривается параллельное обучение русскому и марийскому языку в национальных школах, а также экспериментальным путем (на примере работы со студентами) обосновывается значимость использования интегрированного подхода, который способствует полноценному развитию языковой компетенции будущих специалистов по обучению грамоте в условиях двуязычия.

*Ключевые слова:* интегрированный подход, билингвальное и поликультурное образование, языковая компетенция, интеграция.

*Abstract.* The article reveals the integrative approach in the development of linguistic competence of future teachers in multicultural educational space. The author analyses the theoretical aspect of the education of the children of Mari and Russian literacy and experimentally justifies the importance of using an integrated approach in training future specialists as it promotes their full-fledged linguistic competence in teaching literacy in conditions of bilingualism.

*Key words:* integrative approach, bilingual and multicultural education, linguistic competence, integration.

Россия – многонациональная страна с множеством разнообразных типов культур и языков, которые в условиях быстро растущего информационного потока вступают между собой в диалог. Сохранение родного языка и культуры – важнейшая задача любого народа. В современном мире система образования любой прогрессивной страны должна быть направлена на подготовку подрастающего поколения к жизни в многоязыковой среде. Элементом такой подготовки является билингвальное и поликультурное образование. Следует отметить, что понятия «поликультурный» и «мультикультурный» используются как синонимы, ибо первая часть этих слов обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение – греческое и латинское соответственно.

Поликультурное (мультикультурное) образование – образование, направленное на сохранение и развитие существующих в определенной общественной среде образцов культурной ценности и норм поведения с последующей их передачей грядущим поколениям в форме духовного наследия. Поликультурное образование основано на постулате равноправия всех культур и необходимости сохранения этого влияния в течение всего воспитательно-образовательного процесса [1, с. 12-20].

Поликультурное образовательное пространство – это совокупная деятельность семьи, детские образовательные учреждения (ДДУ), учебных заведений, национально-культурных центров, СМИ (журналов и газет, художественной и научной литературы, ТВ, радио, Интернета [2, с. 100] и др.), научно-исследовательских и административных учреждений и др. по поликультурному образованию людей.

Приоритетным при построении поликультурного образовательного пространства является общеметодологический принцип поликультурной направленности образования, определяющий, в какой мере его цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации [8, с. 215].

Цель деятельности педагога в поликультурном образовательном пространстве – формирование творческой личности, способной к эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умеющей жить в мире и согласии с людьми других национальностей (рас).

Поликультурное воспитание детей должно осуществляться в следующих направлениях: полноценное приобщение к культуре своего народа как непереносимое условие интеграции в другие культуры; формирование многосторонних представлений о многообразии культур в регионе, стране, мире в це-

лом; воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества; создание условий для интеграции в культуры других народов и развитие этнической толерантности в процессе ознакомления с их ценностями; формирование и развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур; воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [7, с. 181-182].

Билингвальное образование (bilingual education) – образование, когда в процессе обучения используется два языка – первый (родной) и второй (государственный, иностранный). Формы использования обоих языков (устная, письменная, визуальная, аудио и др.), а также виды дидактических материалов не регламентируются, но их уровень должен соответствовать средней языковой компетентности референтной группы. Билингвальное образование имеет как определенные преимущества, так и недостатки. Последние связаны с несовершенством системы подготовки билингвальных педагогов, малым количеством соответствующих учебных пособий и политическими спекуляциями на трудностях образования, снижающими мотивацию как учителей, так и учащихся. Билингвы используют каждый из языков, которым владеют, в различных социальных контекстах и не в состоянии использовать каждый из известных им языков во всех контекстах [1, с. 12-20]. Необходима целенаправленная работа по формированию их языковой компетенции.

Языковая компетенция в современной науке определяется как предметная компетентность. Она формируется в процессе усвоения языка и включает три взаимосвязанных, взаимообусловленных компонента: лингвистический, коммуникативный, страноведческий [6, с. 67-70].

Анализ литературы показывает, что лингвистическая компетенция рассматривается либо как часть коммуникативной компетенции, либо эти понятия рассматриваются как содержательно разные сущности: коммуникативная компетенция – владение навыками

и умениями в разных видах речевой деятельности; лингвистическая компетенция – теоретические знания в области языка. В целом в методике преподавания языка языковая компетенция обозначает совокупность конкретных навыков и умений в языковой системе, которая включает речевой опыт субъекта и знание языков.

Т.И. Капитонова и Т.И. Московкин рассматривают коммуникативную компетенцию как сложное многокомпонентное образование, в состав которого входят следующие частные виды компетенций:

– лингвистическая (знание явлений фонетики, лексики и грамматики, а также умение их использовать в своей продуктивной речи и понимать в речи других людей);

– социолингвистическая (умения учитывать социолингвистический контекст коммуникативного акта, специфику ситуаций общения, социальный статус партнера);

– социокультурная (знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями); в отечественной науке к понятию социокультурной компетенции близки неоднократно формулировавшиеся понятия страноведческой, лингвострановедческой, культурологической, лингвокультурологической и межкультурной компетенций;

– дискурсивная (знание правил построения связного устного или письменного сообщения);

– стратегическая (умение отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения различных коммуникативных задач);

– предметная (знание предметной информации, позволяющей учащимся порождать или распознавать высказывания) [4, с. 64-66].

В.Г. Костомаров, А. Мустайоки, П. Гроховски отличают коммуникативную компетенцию от лингвистической и последнюю представляют как знание системы языка, функционально-речевых разновидностей,

правил образования семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил речеобразования, владение метаязыком лингвистики, лингвистической терминологией [5, с. 6].

Таким образом, при уровневом подходе к языковой компетенции будущего специалиста составляющими компонентами являются: знание системы языка, его средств, фонетики, лексики, грамматики, стилистики, владение этими средствами, культура речи. Особое значение имеет формирование знаний о фонетической системе изучаемых языков, о правилах образования и функционирования звуков, об особенностях произношения, а также знание этнокультурных особенностей представителей изучаемого языка.

Основная отличительная черта билингвального образования заключается в том, что язык является не только средством, но и целью обучения. Во многих регионах (в том числе и в Республике Марий Эл) актуальным остается вопрос процентного соотношения языков: языка 1 (марийского) и языка 2 (русского). Опытные специалисты дискутируют о своевременности перехода на преподавание на языке 2 и при этом отмечают рост доли языка 2 в жизни ребенка. В марийской системе образования в национальных образовательных учреждениях доля языка 2 увеличивается в различном темпе и полный переход на русский язык преподавания осуществляется в пятом классе, когда марийский язык (язык 1) остается в роли предмета изучения своей родной литературы, языка, культуры. Принцип учета родного языка и культуры облегчает перенос сформированных в родном языке навыков. Естественно, данный переход для ребенка-билингва сложный, и поэтому необходима тщательная работа по подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы, владеющих методикой преподавания обоих языков.

В 1980-е гг. в школах нашей республики младших школьников марийской грамоте обучали по учебнику «Азбука» С.Д. Дмитриева и В.М. Дмитриевой. Данный учебник

отличался от других своеобразной системой подачи, анализом звуков, букв. На четных страницах были обозначены красным цветом гласные буквы, на нечетных страницах, синим цветом – согласные буквы. Согласные буквы играли роль «дежурных» букв. Более успешным в обучении детям для дополнительного чтения предлагалось дидактическое пособие «Шке лудына». Данный учебник «Азбука» переиздавался несколько раз, и при этом каждый раз авторы своевременно дополняли содержание, улучшали оформление учебника в соответствии с требованиями современного общества, образовательного стандарта и с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. И в наши дни этот учебник остается актуальным пособием в обучении марийской грамоте. Авторы учитывают концепцию развивающего обучения, в частности, используется система учебных задач, способствующих развитию познавательных возможностей, логического мышления младших школьников. В учебнике также реализуются принципы дифференцированного, индивидуального подходов к ребенку. Учебный материал преподносится систематически и последовательно с учетом достижений марийской филологии, берется во внимание частота употребления звуков в словах, дистрибуция, слогораздел.

Параллельно с обучением марийской грамоте в национальных (марийских) школах рассматривается вопрос обучения русской грамоте. Обучение русской грамоте детей мари продолжительное время строилось по учебнику М.И. Сажинной «Букварь», созданному специально для школ финно-угорской языковой группы. Основная задача обучения заключалась в том, чтобы научить детей слушать, слышать и воспринимать устную русскую речь, произносить звуки, слоги, слова в предложении, правильно строить предложения.

В 1990-2000 гг. учителя начальных классов марийских школ испытывали трудности ввиду отсутствия учебников по обучению русской грамоте для школ финно-угорской языковой группы, и в 2001 г. в свет вышел

«Букварь» С.Д. Дмитриева и В.С. Дмитриевой для 1 класса четырехлетней начальной школы, который построен на основе технологии обучения по укрупнению дидактических единиц. Суть этой технологии сводится к тому, что буквы русского алфавита изучаются поэтапно, они распадаются на блоки. Авторы учебника расширили задачи по обучению русской грамоте: формирование представления о роли языка как средства общения между людьми, развитии фонематического слуха ребенка, овладении звуковой стороной слова, буквами русского алфавита, учет специфики родного языка. Среди основных задач обучения грамоте особое место отводилось введению учащихся в языковую действительность, развитию познавательного интереса к языку. Букварь включал три основных направления работы с детьми: усвоение ударных и безударных слогов; различение твердых и мягких согласных звуков; глухих и звонких согласных.

Но при этом часто встречалось дублирование информации, что в условиях постоянно возрастающего информационного потока абсолютно неоправданно. Возникла потребность в объективном анализе обоих языков путём сопоставления и построения определенной системы их преподавания, т. е. интеграции лингвистических явлений фонетики.

Понятие интеграции в педагогической науке употребляется широко и чаще всего понимается как суммирование знаний из различных предметов. Говоря об интеграции как научной категории в педагогике, можно выделить два направления: педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики и педагогическая интеграция как процесс установления связей между объектами и создания новой целостной системы [3, с. 69].

Для обеспечения результативности интегративного подхода в обучении русской и марийской грамоте необходима соответствующая языковая подготовка будущих педагогов. Будущие педагоги должны научиться поддерживать баланс содержания предметов, своевременно оценивать динамику уровня

владения обучающимися обоими языками, должны владеть сопоставительной типологией языков и техникой ее применения, так как они должны научить детей различать понятия «звук», «слог», «слово», «предложение» и применять их на обоих языках. В этом большую помощь оказывают методические разработки Н.Т. Пенгитова по сопоставительной грамматике русского и марийского языков. Сопоставительную грамматику он определил как учение об особенностях грамматического строя русского языка в отличие от грамматического строя марийского языка, в том числе сопоставления особенностей системы фонем. В своей работе он указывает на принадлежность вышеназванных языков к различным группам. Марийский язык отличается от русского по своей морфологической структуре: русский язык относится к языкам флективным, марийский – к агглютинативным. В марийском языке нет губно-зубных звуков. Из мягких согласных в качестве самостоятельной фонемы выступают лишь *л', н'*. Согласные *х, ф, ц, б, г, д, з* встречаются только в заимствованиях, характерны открытые слоги и гармония гласных. Вместе с тем в области фонетики немало и общих черт: наличие одинаковых слов, одинаковых звуков, одинаковых частей речи, марийская графика основана на базе русской графики, системы фонем сближены, произношение большинства звуков и их сочетаний в марийском языке сходно с русским языком.

В русском языке имеются шесть гласных фонем: *а, э, и, о, у, ы*. В луговом диалекте марийского языка различают восемь: *а, э, и, о, у, ы, ö, ü*, а в горномарийском диалекте десять гласных фонем: *а, э, и, о, у, ы, ö, ü, ä, äi*. Гласные звуки *а, э, и, о, у* марийского языка совпадают по подъему, *ö, ü* представляют лабиализованные гласные, *ы* – на марийском языке отличается открытым и беглым характером произношения.

Согласные звуки как в марийском, так и в русском языках, делятся на 4 основные группы: по участию голоса и шума (сонорные и шумные: звонкие и глухие), по действующему органу (заднеязычные, среднеязычные, пе-

реднеязычные, губно-зубные, губно-губные), по способу образования (смычные, щелевые, дрожащие), по дополнительной артикуляции (твердые и мягкие).

Знание и учет этих особенностей в значительной степени облегчает работу при подготовке к интегрированному подходу обучения грамоте будущих педагогов.

Исследование по определению уровня развития языковой компетенции будущих педагогов нами было проведено на базе ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» на факультете педагогики и психологии. Уровень сформированности языковой компетенции выявлялся при помощи вопросов, предложенных в анкете «Обучение марийской и русской грамоте». Результаты исследования показали, что 5% будущих педагогов имеют высокий уровень развития языковой компетенции, 60% студентов – средний уровень и 35% опрошенных – низкий уровень развития языковой компетенции.

На констатирующем этапе эксперимента наибольшие затруднения у студентов вызвали вопросы, связанные с характеристикой согласных фонем как в марийском, так и в русском языке, обозначение отклонений произносительных литературных норм русского языка марийскими детьми. Высокий уровень языковой компетентности студентами проявлен в раскрытии основного понятия «обучение грамоте» и в названии методов обучения грамоте. В целом же уровень развития языковой компетенции студентов недостаточен, что свидетельствовало о необходимости целенаправленной работы по ее формированию. Для этого нами был разработан спецкурс «Интегрированный подход в обучении детей марийской и русской грамоте», направленный на формирование представлений студентов о фонетическом строе марийского и русского языков, на развитие фонематического слуха, т. е. способности выделять звукофонемы, звуки-смыслоразличители, различать фонемы согласные и гласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие; выделять в речи предложения, предложения подразделять на слова, слова – на слоги и т. д.

Опыт работы со студентами показал, что на развитие языковой компетенции положительно влияют следующие факторы: осознанное усвоение языковой системы, творческий подход, проблемные ситуации на учебных занятиях, систематические наблюдения за своей и чужой речью, использование выразительных средств языка, выполнение творческих работ. Все эти приемы способствуют развитию познавательных способностей и профессиональному становлению будущих педагогов, которые овладевают пониманием сущности интегративного обучения, принципов его построения, знакомятся с основными положениями интегративного обучения, историей его развития и современным состоянием. Им становится понятным билингвизм и такие понятия, как облики современного билингвального образования, билингвальный учитель, методические ориентиры билингвального образования; основные направления современной методики обучения грамоте, программные требования школы и детского сада, обучение марийской и русской грамоте в национальных школах (исторический аспект).

Таким образом, структуру теоретического блока работы на формирующем этапе эксперимента составила конкретная информация о звуках марийского и русского языков, методы и приемы обучения грамоте, обогащения словаря детей. Интегрированный подход отражался в содержании следующего материала: задачи сопоставительной грамматики русского и марийского языков; основные трудности при обучении русскому языку учащихся марийских школ; *система фонем марийского и русского языков* (система гласных фонем русского и марийского языков, система согласных фонем русского и марийского языков); *описание произношения гласных и согласных фонем* (произношение гласных фонем, произношение согласных фонем: согласные заднеязычные, среднеязычный согласный *й*, переднеязычные согласные, губные согласные, двойные согласные); особенности слогаделения в русском и марийском языках:

изменение звуков в потоке речи, исторические чередования звуков, словесное ударение.

Результаты эксперимента по обеспечению интегрированного подхода в формировании языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве показали, что на контрольном этапе 60% будущих педагогов имеют высокий уровень, а 40% студентов – средний уровень развития языковой компетенции.

Таким образом, интегрированный подход обеспечивает полноценное развитие языковой компетенции будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве и способствует интеграции лингвистических явлений обоих (марийского и русского) языков при обучении детей грамоте.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Алиев Р. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига, 2005. – 384 с.
2. Говорухина О.Н. Электронно-речевой жанр «Фиче» как условие реализации компьютерного гипертекста (на материале британской публицистической интернететики) // Вестник МГОУ, серия «Лингвистика». – 2012. – № 2. – С. 99-105.
3. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
4. Капитонова Т.И., Московкин Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006. – 160 с.
5. Костомаров В.Г., Мустайоки А., Гроховски П. Методическая теория и практика преподавания русского языка в различных странах: итоги и перспективы // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: материалы VI международного конгресса преподавания русского языка и литературы. – М., 1986. – 234 с.
6. Присяжнюк Н.К. Формирование предметной компетенции при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 2. – С. 67-70.
7. Федорова С.Н. Системный подход в этнокультурологической подготовке будущих педагогов. – Йошкар-Ола, 2008. – 435 с.
8. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1999. – 308 с.